



<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 3 (19).
Autumn 2017

Главный редактор
И. А. Колесникова

Редакционная коллегия

О. Грауманн
Е. В. Игнатович
В. В. Сериков
С. В. Сигова
И. З. Сквородкина
Е. Э. Смирнова
И. И. Сулима

Редакционный совет

Т. А. Бабакова
Е. В. Борзова
А. Виегерова
С. А. Дочкин
А. Клим-Климашевска
Е. А. Маралова
А. В. Москвина
А. И. Назаров
Е. Рангелова
А. П. Сманцер

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Е. Ю. Ермолаева
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
Е. И. Соколова
Н. И. Токко

ISSN 2308-7234

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

ОРЕШКИН Виктор Георгиевич

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Межрегионального института экономики и права при Межпарламентской ассамблее ЕврАзЭС, действительный член Академии русской словесности и изящных искусств им. Г. Р. Державина, член Международной лиги имиджмейкеров (Санкт-Петербург, Россия)

vgritor@list.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЦЕНИЧЕСКИХ ФОРМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация: в статье рассматривается психолого-педагогический потенциал театрально-сценических форм от школьного спектакля до публичной презентации. Отдельное внимание автор уделяет терминам «театрализация» и «драматизация», имеющим неоднозначное толкование в педагогической среде и в сфере театральной практики. В свете философских идей XX в. инсценизация (инсценирование) литературного произведения в образовательном процессе трактуется как интерпретирующее чтение, что является актуальным для постклассического образования. Опираясь на идеи эпигенетической концепции Э. Эриксона, автор особо выделяет подростково-юношеский период как время актуализации ролевого и гендерного самоопределения личности. В связи с идеями М. М. Бахтина и других исследователей о карнавализации социума высказывается мысль о важности театральной практики для становления личности молодых людей, особенно юношей. На фоне сопоставления родственных театру психолого-социальных и психотерапевтических практик рассматриваются исторический опыт и возможность использования различных театрализованных форм в современном образовании, в том числе в рамках формирования коммуникативной и конфликтологической компетентности. В теоретическом плане данные размышления могут быть основой для дальнейшего комплексного изучения театральных форм в образовании с позиций психологии, конфликтологии, педагогики.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, сценическая форма, театрализация, драматизация, коммуникативная и конфликтологическая компетентность.

Oreshkin V.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL OF USING PERFORMING ARTS IN EDUCATIONAL PROCESS

Abstract: the article deals with psychological and pedagogical potential of theater and stage forms from school performance to public presentation. Special attention is drawn to the terms «theatricalization» and «dramatization» which are often interpreted ambiguously both in pedagogical environment and in the sphere of theater practice. In the light of philosophic ideas of XX century, such as dramatization (adaptation for the stage) of literary work in educational process is regarded as interpreting reading which is actual for post-classic education. Relying on the ideas of Erikson's epigenetic conception, the author gives special attention to adolescence and early adulthood periods as the actualization time for the role and gender establishment of personal identity. In connection with M. Bachtin's and other scholars ideas on society carnivalism, the importance of theater practice for personality development of adolescent, especially of male gender is underlined. Against the background of related to theater psychological-social and psychotherapeutic practices comparison,

the possibility of use of different theatric forms in modern education is viewed within the frames of communicative and conflictological competence formation. For the theory development, these reflections may be accepted as a basis for further complex study of theatrical forms in education from the perspective of psychology, conflictology, and pedagogy.

Key words: pedagogical excellence, scenic form, theatrilasion, dramatization, communicative and conflictological competency.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

В 2012 г. главный приз ежегодной премии Оксфордского словаря за лучший неологизм достался слову «omnishambles». Оно происходит от латинского *omni*, что значит «все», и английского *shambles* – «полный беспорядок» и обозначает затруднительную ситуацию, перспективы выхода из которой очень туманны [1]. Думается, не будет излишней драматизацией обозначение нынешнего состояния отечественного образования этим словом. Но именно драматизация могла бы стать, на наш взгляд, одной из форм помощи образованию средствами театра.

Выходя на ценностно-смысловой уровень профессиональной деятельности, можно заметить общий посыл «сверх-сверх-задачи» театра и образования, обращаясь к К. С. Станиславскому, который подчеркивал просветительскую роль театра, своей практикой реализуя слова Н. В. Гоголя: «Театр... такая кафедра, с которой можно много сказать миру добра» («Выбранные места из переписки с друзьями», письмо 14). В связи с этим наш первый вопрос может быть сформулирован следующим образом: **что может дать современная теория и практика театра учителю?**

О дидактической и воспитательной роли профессионального и самодеятельного театра написано немало. В советское время об этом писали С. И. Гессен, Д. Б. Кабалевский, Н. К. Крупская, И. Я. Лернер, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и др. Детская театральная педагогика представлена в работах А. А. Брянцева, В. М. Букатова, Р. А. Быкова, П. М. Ершова, А. П. Ершовой, Ю. П. Киселева, С. В. Образцова, Ю. И. Рубиной, А. И. Савостьянова, Н. И. Сац, В. С. Фридман, Е. К. Чухман и других авторов. Театр как средство художественного воспитания рассматривался в работах Л. Б. Белянской, В. М. Букатова, А. Э. Грефа, А. П. Ершовой, Т. Ф. Завадской, В. И. Козловского, Н. И. Киященко, И. В. Ключевой, М. С. Максимовой, Н. В. Мирецкой, Л. А. Никольского, Л. М. Некрасовой, Н. А. Опариной, Т. Г. Пеня, Ю. И. Рубина, А. Д. Силина, В. С. Собкина, О. А. Толченова, Е. М. Торшиловой, Н. Н. Трухиной, А. И. Чечетина, Е. К. Чухман, Н. Н. Шевелева, В. И. Эйдлина и др. Потенциал искусства в формировании социально значимых качеств личности, ценностных ориентаций исследован в работах Т. Ф. Брайченко, И. А. Скворцовой, М. А. Верба, Г. А. Петровой, Г. Г. Шевченко. Изучением воспитания и формирования личности участников студийных коллективов, культуры их поведения в подростковом возрасте занимались В. И. Белов, В. И. Плотник, Т. В. Лаврова, В. А. Богатырев и др. Тем не менее в общественных и культурных реалиях XXI в., когда наряду с классическим образованием прорастают альтернативные – неклассические и пост-

классические формы, представляется важным обратиться к театрализации и драматизации как основным сценическим средствам, связывающим литературное произведение и сцену, как к потенциальным источникам появления и развития инновационных путей обучения и воспитания.

С другой стороны, возникает встречный вопрос: **что может дать участие в различных формах театральной деятельности ученику** в условиях агонизирующего тестами и рейтингами образовательного технократизма? Что, помимо удовлетворения коммуникативных потребностей, могут получить подростки на занятиях сценическим искусством? Представляется, что в аспекте развития личности участие подростков и юношества в театрализованных формах имеет серьезный социо-психологический потенциал. Театральное зрелище, сценическое событие, как и школьное образование, имеют отсроченный результат – эстетический, нравственный, познавательный, культурный. В современном полиэтническом и поликультурном образовательном пространстве театрально-сценическая деятельность приобретает черты «пограничной зоны», где встречаются культуры и субкультуры, традиции и новации, открываются ценности и смыслы жизнестроительства. В эпоху пост-постмодерна имеет смысл в очередной раз пристально взглянуть на сущность и образовательную роль театрально-сценических практик в сфере образования и широком социуме, обратить внимание на театрализованные формы, решающие важные задачи социализации, адаптации, психосоциальной реабилитации и, возможно, гуманизации общества в целом.

1. О ТЕАТРАЛИЗАЦИИ И ДРАМАТИЗАЦИИ

Имеет смысл рассмотреть понятия «театрализация» и «драматизация», чтобы определить их роль и место в образовательном пространстве. В педагогике, театральной критике и режиссерской практике до наших дней наблюдается крайняя путаница в этих понятиях, что объясняется долгой историей интереса к возможности использования средств театрально-сценической практики в образовательных целях. В Средние века уходит история «школьного театра» как средства изучения языка и религиозного воспитания [2]. Школьная драма представляла собой жанр моралите и иллюстрацию исторических и мифологических сюжетов. В России подобные представления, разыгрываемые в учебных заведениях и на площадях во время праздников, были популярны в XVII–XVIII вв. Церковно-религиозные сюжеты, особенно история Рождества Христова, живые картины с комментариями, костюмированные представления народных сказок и басен – эти и подобные им представления сегодня обретают второе дыхание в учебных заведениях различного типа как светской, так и религиозной направленности.

Особый интерес вызывает «Сказание о семи свободных мудростях» – похвала в честь научных дисциплин, с древних пор преподававшихся и изучавшихся в учебных заведениях Европы [3]. «Это – грамматика, диалектика, риторика, музыка, арифметика, геометрия, астрономия. Анонимный автор “Сказания” с восторгом описывает достоинства каждой, ее содержание, ее необходимость в жизни, не чуждаясь иногда и ссылок на божественный промысел, – это было естественно в идеологических условиях XVII в. Язык “Сказания” торжественный, проникнутый пафосом убежденности, что должно

было действовать на читателя самым увлекательным образом. Цветы красноречия XVII века привлечены здесь для наилучшего внедрения мысли в умы современников. Семь наук (“мудростей”, “хитростей” или “художеств”, как их еще называли) персонифицированы, т. е. выступают как живые герои, рассуждая о своих достоинствах и пользе. Так художественный образ становится ключевым решением проблемы доступности научных знаний в системе обучения» [4].

Таким образом, исходной задачей театрализации в системе просвещения можно назвать наглядную презентацию литературного (исторического, мифологического и т.п.) материала в сценической форме. Примерами подобной театрализации являются:

- инсценировки басен, диалоговых отрывков художественной прозы, поэм;
- «зримая песня» и «живой плакат»;
- исторические реконструкции;
- визуализация физических, химических, органических процессов (например, телевизионная программа «Жить здорово» с Е. Малышевой);
- ролевые представления (например, «Суд над инерцией», реализующий диалектический подход к рассматриваемому в учебном процессе физическому явлению);
- шествия, парады, шоу, карнавалы, демонстрации.

С точки зрения освоения исходного литературного материала и перевода его на язык театра театрализация является более простым способом по сравнению с драматизацией.

Под драматизацией имеет смысл понимать выявление, усугубление, а возможно, и привнесение конфликта в исходный литературный материал [5]. Театр, основанный на драматургии, в самом общем понимании представляет собой взаимодействие характеров в конфликте. С этой точки зрения становятся понятны метафорические выражения «театр жизни», «весь мир – театр...» и т. п. В нашем случае речь идет о придании в педагогических целях исходному литературному материалу большей напряженности, драматургичности, зрелищности в плане сопереживания, а не только визуализации. Например, сказка «Теремок» как исходный литературный материал может найти воплощение в обоих сценических направлениях. Костюмирование героев, изготовление декораций, произнесение слов по очереди – доступная даже дошкольникам театрализация. А более подробное исследование взаимоотношений персонажей – появление каждого нового героя и его просьба, совещание «жильцов», принятие решения о приеме в свои ряды нового сожителя и его адаптация – это путь драматизации. В этом случае открывается простор для множественности точек зрения на событие или персонажа, интерпретаций поведения героев, речевых, пластических и даже вокальных вариантов актерского воплощения замысла.

Активное освоение литературного материала актером являлось мечтой Станиславского, о том же мечтают и педагоги в поисках активных средств обучения тому или иному предмету. Опираясь на идеи К. С. Станиславского и его последователей (П. Ершов, М. Кнебель, А. Поламишев, Г. Товстоногов и др.) о действенном анализе пьесы и роли, представляется возможным использовать в качестве одного из способов освоения прозы учащимися *метод этюдов*. Этюд

не является фиксированным сценическим эпизодом, он предполагает импровизацию, основанную на предварительном освоении литературного, исторического, биографического, культурного материала. Осваивая характер и логику поведения персонажа, актер присваивает их, включает воображение и сам становится «автором-исполнителем», что Станиславский называл «артисто-роль». На этом этапе деятельность профессионального актера и поведение ученика близки, ибо процесс погружения в культурно-исторические реалии, по сути, является исследовательским проектом. Далее задачи школы и театра расходятся: ученики возвращаются к литературному произведению, актеры вместе с режиссером выстраивают произведение сценическое.

Ряд образовательных технологий, например метод проектов и педагогическая мастерская, включают в себя элементы этюдной работы, не претендуя, впрочем, на сценическое совершенство результата: основной акцент в образовании ставится на поисково-исследовательской деятельности. Вместе с тем упражнения в драматизации позволяют мотивировать учащихся к изучению литературы, истории, социологии, культурологии, а также реализовывать творческий потенциал личности. При этом многогранное взаимодействие с литературным произведением, знакомство с ним в активных формах является, по сути, одной из форм отказа от авторитаризма в образовании, способом воспитания самостоятельного критического мышления, формирования широкого спектра речемыслительных и коммуникативных умений, что характеризует современную личность.

Образование, будучи достаточно консервативным институтом, в эпоху постмодерна приобретает новые черты и смыслы. Ю. Наризный, рассматривая философско-педагогические идеи [6], выделяет следующее:

- образование, прежде всего, должно быть **практикой свободы** сначала в осмыслении и обсуждении жизненных ситуаций, а потом в социально значимом действии;

- целью всех педагогических усилий должен быть жизненный мир ученика, неотъемлемым элементом культуры которого является **критическое мышление**;

- адекватным средством достижения этой цели выступает **диалог (полилог)**;

- в постмодерном обществе образование выступает важнейшим **инструментом его преобразования**, предпосылкой выхода из цивилизованного кризиса и условием предотвращения антропологической катастрофы [6].

Роль педагога претерпевают изменения: лектор-информатор становится координатором и советником, порой провоцирующим активность учеников. «Задача “учителя-майевтика” вести своего подопечного через точки “удивления”, вводить в экзистенциально значимую ситуацию, – подчеркивает Ю. Наризный [6], – ставить мировоззренческие вопросы, создавать “апории”, сталкиваться с антиномиями, ставить вопросы, на которые не получены ответы. “Только дети и мудрецы задают вопросы, ответы на которые известны всем”, поэтому вопросы детей и мудрецов должны быть положены в основу поиска истины».

Возможно, общее движение культуры XXI в. толкает художников на осмысление известных сюжетов, создание «старых сказок на новые лады», переоценку действий как вымышленных героев, так и исторических персонажей. Интертекстуальность перестает быть уделом группы интеллектуалов, несущих груз академического образования, становясь явлением массовой культуры, стихией литературно-жизненного бытия. И это явление может быть использовано в педагогических целях.

Примером драматизации может служить постановка хрестоматийного «Евгения Онегина» в московском театре им. Евг. Вахтангова (2013, режиссер Р. Туминас), где фигурируют два Онегина и два Ленских, Ольга отягощена аккордеоном, Татьяна получает в подарок плюшевого Teddy-bear, а на протяжении всего действия заунывной шарманкой звучит музыкальная фраза «Старинной французской песенки» из «Детского альбома» П. И. Чайковского. Нужно быть весьма искушенным и осведомленным зрителем, чтобы расшифровать режиссерские ребусы и аллюзии, оценить юмор и иронию (чего стоит эпизод зимних сборов и погружения в «возок почтенный!»), вспомнить мимолетные строки романа, превращенные в трогательную пантомиму «Чета Лариных»... Скорее всего, этот спектакль не поможет школьникам в подготовке к пресловутому ЕГЭ. Но он может стать хорошим поводом для разговора о произведении, о театре и его трактовке, о жизни в целом.

2. СЦЕНИЧЕСКОЕ ОСВОЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО МАТЕРИАЛА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Освоение произведений школьной программы нередко наталкивается на сопротивление учеников: обязательное чтение воспринимается как насилие. Обращение к театральной форме может быть одним из способов преодоления негативной установки учеников и формирования интереса к чтению, а также мотивировать читателя к диалогу с литературным произведением, к его интерпретированию. Одной из форм интерпретации является **инсценирование**. В современном лексиконе искусствоведения и педагогики этот термин употребляется наряду с понятием «инсценизация», под которым может подразумеваться как процесс перевода исходного литературного материала в драматургический вид (написание пьесы или сценария), так и процесс (результат) воплощения режиссерского замысла на сцене (аналог – «экранизация»). Мы будем употреблять эти термины как синонимы.

Важной задачей инсценизации является перевод исходного литературного материала – прозы или поэзии – на язык театра. Инсценирование, по определению И. Б. Малочевской, «это, во-первых, переработка литературной первоосновы (эпической или документальной прозы, поэзии и др.) на уровне текста, превращение в литературный сценарий; во-вторых, практическое воплощение этого сценария средствами театра, то есть формирование сценической драматургии. На уровне театральной деятельности оба процесса могут быть осуществлены разными людьми: первый — драматургом, автором текста, второй — режиссером, автором спектакля (совместно с актерами, художником, композитором), но могут также быть успешно объединены в творчестве режиссера — история мирового театра дает множество тому примеров» [7].

Драматизация, о которой шла речь выше, выступает как один из вариантов инсценизации, или, как эту деятельность называли в XIX в., «переделки». В настоящее время до конца не определены границы понятий «инсценировка», «пьеса по мотивам», «пьеса по идее», «пьеса по роману», «переложение для театра», «сценическая редакция», «драматическая версия», «театральная фантазия на тему», «сценический вариант театра», «композиция по главам романа», «сочинение на тему» и т. п. При этом анализ каталога диссертаций по искусствоведению обнаруживает тенденцию увеличения интереса современного театра к теории и практике инсценирования недраматургического материала [8].

Особого внимания в контексте данной статьи заслуживает работа Н. С. Скороход, где автор отдельно рассматривает «Инсценирование как опыт чтения» (Часть 2) [9]. Опыт у школьников может формироваться по-разному. Исследователь истории, теории и практики инсценирования видит проблему в том, что «позитивистский подход к чтению литературного произведения, хотим мы этого или нет, прочно укоренен в нашем сознании». Автор утверждает: «...до сих пор в эмпирии школьного образования классическое чтение подается как данность и единственная, никак не откомментированная методика постижения литературы» и полагает, что, «возможно, именно эта образовательная установка и срабатывает как охранительная инстанция, своеобразный религиозный атавизм классической парадигмы чтения» [10].

Альтернативой позитивистскому подходу исследователю представляется **интерпретационная модель чтения**, в которой позиции и отношения участников системы «автор – произведение – читатель» активны и динамичны. Н. Скороход рассматривает постклассические «сценарии» чтения, в которых, в частности, важны: творческая деятельность читателя по созданию личностной интерпретации (Ж.-П. Сартр), возведение полисемии в методологический принцип и понимание чтения как смыслопредставления (В. Изер и Х.-Р. Яусс), а также «энциклопедическая компетенция» читателя, раскодирующего сообщение художественного произведения (У. Эко). Существование в парадигме диалога (М. М. Бахтин) раскрепощает читателя, игра воображения которого становится «чтением по мотивам».

Не имея задачи критиковать сложившуюся методику и практику освоения литературных произведений, обратим внимание на итоговый этап работы школьников – сочинение. Сложившаяся система образования ориентирована на развитие речемыслительных и коммуникативно-речевых умений, и сочинение призвано совершенствовать и демонстрировать логичность, связность, богатство речи, способность главным образом изложить свои мысли и основные идеи первоисточника (реферирование). Отдельной проблемой представляется обилие готовых текстов домашних заданий, сочинений и рефератов, которые формально удовлетворяют ожидания преподавателей, но по сути являются антитворческими работами.

«Discipulus legerens», *ученик читающий*, сегодня находится в непростых отношениях с литературным произведением, ибо незримо рядом присутствует образ преподавателя, так или иначе направляющего мысль сочинителя в «правильное» русло текста, подлежащего проверке и оцениванию. Вспоминается

удивленный взгляд одного из моих учеников, прочитавшего учительский комментарий к интересному и неординарному сочинению по творчеству Ф. Достоевского: «Неправильно думаешь!»... Памятуя творчество и опыт творческой деятельности как компонент содержания образования, можно с печалью констатировать его дефицит в образовательном процессе¹.

В новых социокультурных реалиях постиндустриального общества идеалом образования, по мысли О. И. Тарасовой, должен стать «человек понимающий». В связи с этим «стратегия развития образования связана с изменением целей и ценностей образования – от человека, производящего и потребляющего информацию, к человеку мыслящему и понимающему» [11].

Процесс понимания и смыслообразования неразрывно связан со всей структурой психической деятельности человека. Понимание представляет собой не только результат мышления, но и один из его процессов. Понимание, по мнению Н. С. Автономовой, есть «фундаментальная синтезирующая функция разума» на основе воображения [12]. Понимание является деятельностью сознания, направленного на фиксирование некоторой структуры, обладающей свойством целостности. Доминирующим механизмом понимания выступает синтез разрозненного на основании сходства, подобия (этот же механизм лежит в основе порождения метафоры). «Активность творческого сознания есть не что иное, как реализация понимания в качестве искусства со-творческой интерпретации, – подчеркивает О. И. Тарасова. – <...> Современная педагогика признает, что опора на образы облегчает и продуцирует не только творчество, но прежде всего успешное обучение. В школе дети с преобладающим образным мышлением учатся успешнее детей с логической доминантой. <...> Метафора по своей сущности способна преодолеть логику предельной формализации и выйти из круга “истребляющего потребления мира”. По всей видимости, метафора является наиболее богатой из тех потенций, которыми располагает человек» [11].

В свете рассматриваемых вопросов можно утверждать, что инсценирование – театрализация и драматизация – как способ освоения литературного материала способствует развитию творческого понимания человека человеком. Организация опыта творческой деятельности в сочетании с опытом эмоционально-ценностных отношений представляет собой важную воспитательную составляющую образовательного процесса на разных возрастных ступенях, а исследовательская работа учащихся «вокруг» текста расширяет и знаниевый компонент.

¹ Возможность свободной литературной презентации в сети Интернет породило такое явление, как «фанфик» (от англ. *Fan fiction* — *фан-литература*, *фан-проза*. Встречаются также жаргонизмы «фэн фíкш(э)н», «фэн-фíкш(э)н», «фанфикшн», «фэнфик», «ФФ» или просто «фик») – сочинение по мотивам популярных литературных произведений, произведений киноискусства и компьютерных игр. В широком смысле либерализация искусства как формы общественного сознания, с одной стороны, открывает возможности для креативных потенций личности, а с другой – актуализирует вопросы эстетических и этических критериев оценки и осмысления производимой продукции: фильмов, картин, литературы, спектаклей.

3. РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОГО ОПЫТА В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Об эстетическом развитии личности театральными средствами написано немало, и роль театра как пространственно-временного искусства (М. С. Каган) трудно переоценить. Попробуем взглянуть на подростково-юношеский период *homo ludens* (Й. Хейзинга), держа в уме шекспировское «Весь мир – театр, в нем женщины, мужчины – все актеры... И каждый не одну играет роль». Подростковая стадия в эпигенетической концепции Э. Эриксона понимается как период с 12 до 20 лет – «Отрочество и юность» – и сопровождается кризисом «Идентичность личности – смешение ролей» [13]. Под идентичностью личности понимается «Эго-идентичность», или психосоциальная тождественность, которая позволяет личности принимать себя во всем богатстве своих отношений с окружающим миром и определяет ее систему ценностей, идеалы, жизненные планы, потребности, социальные роли с соответствующими формами поведения. Ведущими вопросами являются «Кто я?», «Кем я буду?». С другой стороны, наблюдается диффузность идентичности – смешение ролевого поведения, нарушение ситуативной адекватности; непризнание себя и, как следствие, конфликтность. Также отмечается личностный негативизм («стать ничем» как единственный способ самоутверждения, переоценка иностранного и презрение к отечественному). В числе отрицательных черт наблюдается делинквентное поведение, чрезмерная идентификация со стереотипными героями или представителями контркультур, душевный разлад и бесцельность своего существования [14].

Какую роль в этом периоде играет театр? По нашим наблюдениям, сделанным в ходе 25-летнего опыта руководства театральными студиями¹, а также по итогам рефлексивных бесед с педагогами основного и дополнительного образования в школе и вузе² можно выделить несколько эффектов, возникающих в результате включения подростка в самостоятельную сценическую деятельность в формах литературно-театральной студии, КВН и театра миниатюр:

1. Познание логики поведения персонажа, освоение понятий «текст» и «подтекст», «словесное действие», открытие различия между словами, намерением и действием персонажа способствуют развитию эмпатии, наблюдательности и коммуникативной компетентности в целом.

Из опыта работы. Литературно-музыкальная композиция «Сны о Петербурге» по стихам Н. Агнивцева получала сценическое воплощение в разное время в различных коллективах в 1985–1991 гг., и можно говорить о сходных психолого-педагогических результатах: и школьники, и студенты, и подростки загородного лагеря, по отзывам педагогов и родителей, «становились другими людьми» в общении и поведении.

¹ Из авторского опыта театральной работы можно выделить: 1983–1985 – агиттеатр «ДЕБЮТ» Дома пионеров и школьников Московского р-на, г. Ленинград, 1985–1993 – театральная студия СПбВПУ № 1 им. Н. А. Некрасова, 1993–2008 – студенческий литературный театр МИЭП; 1983–1993 – руководство театрально-музыкальными отрядами загородных пионерских лагерей и центров детского досуга.

² Респонденты: 6 человек, ведущих культурную и театральную работу в школах Санкт-Петербурга (2000–2015), руководители коллективов художественной самостоятельности (7 педагогов домов детского творчества (2010–2015), преподаватели вузов России и Республики Беларусь (5 человек, 2014–2016 гг.).

2. Включенность в драматическое взаимодействие героев развивает представление о широком спектре потребностей, мотивов, целей, задач героев. Поиск действенных средств достижения целей расширяет, таким образом, поведенческий репертуар личности. Также сценическая ситуация взаимоотношений героев может противоречить жизненным обстоятельствам исполнителей (что иногда используется педагогами-режиссерами в психолого-коррекционных целях). В целом можно говорить о тенденции к развитию конфликтологической компетентности участников любого театрального проекта.

Из опыта работы. Литературный спектакль «Я вижу, вы меня не ждали!» объединил пушкинского «Графа Нулина» и «Тамбовскую казначейшу» М. Лермонтова. Выбор литературного материала был обусловлен, прежде всего, жизненными обстоятельствами участников, переживавших романтические отношения друг с другом. Процесс подготовки стал поисково-исследовательским проектом, погрузившим участников в реалии быта и отношений людей первой половины XIX в. Кроме того, поэтический слог оказался необычайно труден студентам, а необходимость взаимодействовать друг с другом превратилась в серьезную психологическую проблему. Привнесение музыкальных элементов в структуру сценического действия поставило всех исполнителей в условия «тренинга и муштры»... В итоге был предотвращен суицид, а две сложившиеся семейные пары благополучно растят детей.

3. Опыт коллективной работы, где важен вклад каждого участника в общее дело, отличается от формального исполнения своих обязанностей в команде или группе. Такие качества, как взаимопомощь, взаимовыручка, эмоциональный и социальный интеллект, в театральной деятельности развиваются достаточно быстро.

Из опыта работы. Однажды «Сны о Петербурге» должны были увидеть члены Всемирного клуба петербуржцев в зале особняка М. Кшесинской, где ныне размещился музей политической истории России. Участники представления готовы, настроены деловито, но оказывается, что одной актрисы нет. Связаться никакой возможности не было. Зрители заполняют зал. Я раскладываю ноты (представление идет исключительно под живой аккомпанемент)... Исполнителям дается установка: решайте сами, кто «подхватывает» текст! Начинаем – «Сон первый»... «Сон второй»... И вдруг откуда-то из глубины зала по проходу, не спеша, идет элегантная дама в роскошной шляпе и, небрежно помахивая веером, произносит свой довольно длинный и важный монолог. Вторая часть представления прошла уже исключительно с позитивным волнением.

4. Приобретаемый опыт фактического преображения себя в костюмировании, гримировании, «трансвестировании», приемлемый в пространстве театрального представления, способствует самопознанию, психологической гармонизации, в частности гендерному самоопределению.

Из опыта работы. Отличным погружением в стихию карнавала становились новогодние представления и сказки. Своим студентам я давал возможность нашалить и нарезать в рамках простенького сценария вволю. Но вначале оттачивалась пластическая и вокальная форма, репетировался текст, и только потом подбирались костюмы и аксессуары, фантазировался грим. В результате на публику выходили исполнители, готовые к импровизации в самых необычных образах. Сказочные и волшебные персонажи удачно маскировали психокоррекционные процессы. В условиях загородного детского лагеря вовлеченность подростков в процесс сочинения и подготовки представления решает еще одну важную задачу: заполнение досуга общественно значимой творческой деятельностью.

5. Опыт участия в публичной презентации итогового сценического продукта перед большой смешанной аудиторией развивает уверенность в себе, снимает страх публичного выступления, мотивирует к развитию навыков самопрезентации.

Из опыта работы. «Нет маленьких ролей» – этот принцип вдохновляет каждого. Еще один лозунг театральной самодеятельности: «Ты сможешь!» Получая даже небольшие роли и поручения, каждый участник коллектива чувствовал свою уместность и необходимость. Педагогическая настойчивость и художественная требовательность проявлялись ко всем без исключения. В результате молодые люди без слуха и голоса весьма сносно пели, «раскоординированные» – показывали па менуэта и польки, а обладатели «картавинки-шепелявинки» трогали зрителей до слез историями героев Н. Теффи. Режиссер кукольного театра, театровед, десятка два творческих педагогов, специалисты в области рекламы и PR, журналисты – профессиональная и жизненная самореализация студийцев может только радовать.

Положительными приобретениями выхода из кризиса данного периода называют верность себе, способность сделать свой выбор, оставаться верным взятым на себя обязательствам, найти свой путь в жизни, принять общественные устои и придерживаться их.

Становление Я-концепции предполагает непростой процесс формирования гендерной идентичности подростков. Н. И. Волчкова и М. В. Федяева подчеркивают: «Подросток, выстраивая собственную картину мира, свой новый образ “Я”, не ограничивается пассивным усвоением гендерных норм и ролей, а стремится самостоятельно и активно осмысливать и формировать свою гендерную идентичность» [15]. Исследователи также отмечают, «что большинству испытуемых из группы 1 (88 %) и группы 2 (75 %) свойственны в равной степени признаки как маскулинности, так и фемининности, что указывает на принадлежность к андрогинам. Андрогиния понимается как эмансипация обоих полов, интеграция женского эмоционально-экспрессивного стиля с мужским инструментальным стилем деятельности. <...> Андрогинность весьма благоприятна для успешной социализации личности. Индивиды, обладающие одновременно маскулинными и фемининными чертами при адекватном половом самосознании и отчетливой половой идентичности, позволяют себе менее жестко придерживаться полоролевых норм, быть свободными от социальных стереотипов, свободнее переходить от традиционно женских занятий к мужским и наоборот» [15].

Особенно стоит обратить внимание на важность опыта трансвестирования в контексте карнавальной культуры [15]. Высказанная М. М. Бахтиным идея «инверсии двоичных противопоставлений» получает свое развитие в исследованиях современных ученых. В частности, заслуживает внимания инверсия «мужское – женское» не только в народной традиции, но и в драматургии. Например, дают такую возможность именно комедии У. Шекспира: «Венецианский купец», «Виндзорские проказницы», «Как вам это понравится», «Двенадцатая ночь, или Что угодно».

Гендерные стереотипы имеют вековые корни: «На женщине не должно быть мужской одежды, и мужчина не должен одеваться в женское платье, ибо мерзок пред Господом Богом твой всякий делающий сие» (Втор. 22:5). «Трансвестизм двойной роли» как психолого-возрастная потребность юношами и девушками удовлетворяется несим-

метрично. До XX в. переодевание женщины в мужскую одежду носило исключительный характер и воспринималось как преступление (Жанна Д'Арк), отдельный героизм (Н.Дурова, м-ль де Бомон) или святость юродства (св. Ксения Петербургская). Царско-сельские «метаморфозные» балы императрицы Елизаветы Петровны, участникам которых было предписано являться в платье противоположного пола, также носили карнавальный характер, будучи ограниченными во времени и пространстве. Мировые войны вкупе с движением суфражисток XIX в. и феминисток XX в. открыли женщине все разнообразие мужского гардероба и аксессуаров. Индустрия красоты сегодня способна удовлетворить любую женскую прихоть по преобразению внешности.

Но если женский трансвестизм де-факто является социально приемлемым, то мужской остается табуированным, особенно в социумах жесткой религиозной традиции. Между тем эмпирические наблюдения за явлениями моды, социально-бытовыми процессами, социокультурными тенденциями позволяют сделать вывод об усиливающемся движении в сторону расширения границ дозволенного хотя бы в облике лиц мужского пола. В этом свете *погружение в театральную-карнавальную стихию* видится необходимым для всей рассматриваемой возрастной категории, но приобретение сценического опыта является особенно актуальным для юношей.

Как известно, карнавал является социально-культурным механизмом снятия психологического напряжения и, как следствие, взаимной агрессии членов общества. Гуляния, катания, переодевания, песни, пляски, поцелуй на морозе – специфические практики снятия напряжения и эмоционального переключения внимания с рутинной обыденности на маскарадную праздничность [17]. Этим объясняется регулярность и периодичность традиционных праздников, в том числе государственных, в советский период, а также живучесть, например, в школьной среде праздника Хэллоуин, совершенно не органичного для русской традиции. Однако школьные учителя и психологи поощряют самодеятельность подростков, чувствуя необходимость яркого необычного события в темное и грустное время года.

Участие в подобных мероприятиях дает юношеству опыт театрализованного самочувствия, карнавальной свободы творчества, коллективного взаимодействия, тем самым развивая социально-психологическую и коммуникативную компетентность [18]. Возможно, театральная-зрелищная практика школьной самодеятельности может стать предметом изучения не только как средство эстетического развития и воспитания, но также как один из способов социально-психологической коррекции поведения и взаимодействия учащихся.

В образовательном процессе театральные формы можно использовать в рамках:

- внеурочной работы (театральные коллективы, массовые праздники, специальные акции);
- предметно-тематических мероприятий (театрализованные открытия и закрытия предметных недель, публичные награждения, диспуты, реконструкции, экскурсии, игры и квесты);
- интегрированных уроков (история и литература, физика и музыка и т. п.);

- проектной деятельности (публичная театрализованная презентация результатов работы);
- текущего учебного процесса (учитель «в образе» при изучении определенной темы).

Отметим особую значимость вовлечения в подобную деятельность подростков и юношей как работы по профилактике комплексов, связанных с самопознанием и гендерной идентичностью. Нереализованное желание «доиграть» толкает выросших подростков в более взрослом возрасте к демонстративному и парадоксальному поведению. В этой связи можно назвать такие психологические и психотерапевтические подходы, родственные театральному искусству, как: социодрама и психодрама [19], сказкотерапия [20], нарративная терапия [21].

Популярные «тренинги актерского мастерства» по своей сути также являются разновидностью «тренинга уверенности в себе», который, в свою очередь, входит в пространство тренинга социальных навыков (training of social skills). Принципиальная разница заключается в том, что использование упражнений и приемов, заимствованных из богатого арсенала актерской школы, создает у участников иллюзию приобщения к театральной сфере, в то время как в рамках тренинга отсутствует специфически театральная позиция зрителя. Также социально-психологический тренинг априори подразумевает определенную психологическую безопасность участников.

Следует учитывать, что актерские приемы, уместные и даже необходимые в профессионально-сценической практике, в обыденной жизни и в деловом общении становятся инструментом манипуляции, психологической игры и давления. Если вся жизнь – игра, то обыденное сознание предполагает результатом выигрыш (для себя) и проигрыш (для другого). Из установки на агональность логически вытекает принцип «для победы все средства хороши», что подразумевает не только софистику на ментальном уровне, но и этический релятивизм в поведении. Представляется перспективным рассмотрение манипулятивных черт деятельности педагога, среди которых есть место и приемам актерской выразительности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Явлением сегодняшнего дня стало проникновение театральных форм в различные сферы жизни, прежде далекие от этого вида искусства. Неслучайно **социально ориентированные театральные проекты** стали содержанием целого номера Петербургского театрального журнала [22]. Эмпирическое описание подобной практики обширно: проекты для детей и взрослых; для людей с ограниченными физическими возможностями, людей, находящихся в заключении, иностранный опыт и др. По данным, приводимым в журнале (2013) [23], на пространстве от Сочи до Комсомольска-на-Амуре был реализован 31 интеграционный и социально ориентированный театральный проект; работало 25 интеграционных и социально ориентированных театров, цирков, студий, организаций. Проведено 6 инклюзивных, интеграционных и социально ориентированных фестивалей.

Е. Строгалева подчеркивает: «Неудивительно, что социальные проекты в театре подхватили и развили люди, часто не имеющие отношения к каким-либо официальным культурным институтам. Сначала казалось, что это очередная мода, проект, который будет отработан, что будут освоены новые территории, новые социальные группы и дальше возникнет нечто другое. Сейчас уже очевидно: это были только первые шаги... которые позволили найти людей, готовых не только выходить за границы собственного комфорта, но и сделать процесс помощи другим посредством театра — необходимым для личного и творческого развития» [23].

Данное поле интеграции театральной практики в социальную и образовательную действительность еще ждет как профессионального описания, так и осмысления с различных научных позиций.

«Весь мир – театр...» – эта фраза перестала быть просто крылатой метафорой, а «человек играющий» с подачи Й. Хейзинги стал ключевой фигурой социальной психологии, философии, искусствоведения и даже педагогики. Театральная деятельность как форма организованного целенаправленного взаимодействия в образовательном контексте открывает дополнительный потенциал становления и самоопределения личности. Помимо драматургии, основой сценического представления может быть проза или даже поэзия, а перевод с языка одного вида искусства на другой также может рассматриваться как развивающая педагогическая деятельность. Если эстетический аспект «воспитания через театр» педагогикой исследован, то вопрос психосоциальной коррекции как одной из функций театральной самодеятельности, так же как и рассмотрение сущности, методов и приемов театральной педагогики, еще ждет своих исследователей. Есть надежда, что театральные и театрализованные формы самодеятельности будут востребованы образованием и в XXI веке как средство открытия, постижения и развития человеческого качества.

Список литературы

1. Важнейшие признаки постмодернизма, являющиеся его основой // Электронный ресурс. URL: <http://userdocs.ru/kultura/58068/index.html> (дата обращения: 25.07.2017).
2. См.: Всеволодский-Гернгросс В. Русский театр. От истоков до середины XVIII в. М., 1957. История западноевропейского театра / Под общ. ред. С. Мокульского. Т. 1–2. М., 1956–1957. Некрасова И. А. Религиозная драма в театре Западной Европы XVI–XVII вв.: Дис. ... д-ра иск. СПб., 2014.
3. Бадалич И. М., Кузьмина В. Д. Памятники русской школьной драмы XVIII в., М., 1968.
4. Цит. по: Вечерняя песнь. Сайт о древнецерковной певческой культуре. URL: http://www.canto.ru/txt.php?menu=public&id=medieval.17cent_02 (дата обращения 10.08.2017).
5. Пави П. Словарь театра. М.: Прогресс, 1991.
6. Нарижный Ю. Философия образования эпохи постмодерна. Электронный ресурс. URL: <http://postmodern.in.ua/?p=1057> (дата обращения 25.07.2017).
7. Малочевская И. Б. Режиссерская школа Товстоногова. Улан-Удэ, 2004. Электронный ресурс. URL: <http://fanread.ru/book/6189119/?page=1> (дата обращения 10.08.2017).
8. В качестве примера можно привести: Иманкулов Д. Р. Творчество Ч. Айтматова и сцена: Дис. ... д-ра иск. М., 1992; Корнева Н. Б. Театральность творчества В. В. Набокова и проблемы сценического воплощения его прозы: Дис. ... канд. иск. М., 2010, Ли Чин А. Проблемы воплощения романов Ф. М. Достоевского на сценах Москвы и Санкт-Петербурга, 1985–1990-е годы: Дис. ... канд. иск. СПб., 2002; Чепуров А. А. Современная советская про-

- за на сцене. Принципы театральной трансформации произведений разных повествовательных жанров: Дис. ... канд. иск. Л., 1984.
9. Скороход Н. С. Проблемы театрального почтения прозы: Дис. ... канд. иск. М., 2008.
10. Скороход Н. С. Как инсценировать прозу: Проза на русской сцене: история, теория, практика. СПб.: ПТЖ, 2010.
11. Тарасова О. И. Фактор понимания в современном образовании: Дис. ... д-ра филос. наук. Волгоград, 2011.
12. См.: Автономова Н. С. Понимание, разум, метафора // Вопросы философии. 1986. № 7. С. 80.
13. Элкин Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни // Эрик Г. Эриксон. Детство и общество. СПб., 1996. С. 6–22.
14. См. например: Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996; Гринфельд И. Л. Особенности формирования идентичности у подростков. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/identfrm.htm> (дата обращения 10.08.2017); Орестова В. Р. Формирование личностной идентичности в подростковом и юношеском возрасте; Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 2001; Ясная В. А. Искажения идентичности у подростков с отклоняющимся поведением [Электронный ресурс] // Психология и право. 2013. № 4. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66212.shtml> (дата обращения: 10.08.2017).
15. Волчкова Н. И., Федяева М. В. Особенности гендерной идентичности у современных подростков // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2012/06/1427> (дата обращения: 26.05.2017).
16. См. например: Бахтин М. Франсуа Рабле и народная смеховая культура Средневековья и Ренессанса. М., 1965; Загibalова М. А. Феномен карнализации современной культуры: Дис. ... канд. филос. наук. Тула, 2008, Иванов Вяч. Вс. К семиотической теории карнавала как инверсии двоичных противопоставлений // Ученые записки Тартусского университета. Тарту, 1978. Вып. 408.
17. См., например: Архипов И. Смех обреченных (Смеховая культура как зеркало короткой политической жизни «Свободной России» 1917 года) // Звезда. 2003. № 8; Лисецкий К. С. Карнавал – древний ритуал снятия накопившегося напряжения // Волжская коммуна [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vkonline.ru/content/view/177265/karnaval--drevnij-ritual-snyatiya-nakopivshegosya-napryazheniya> (дата обращения 10.08.2017).
18. Никитина А. Б. Театр, где играют дети, в поисках собственной идентичности: Дис. ... канд. иск. М., 2002.
19. Морено Я. Л. Психодрама / Пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2001; Сидоренко Е. Психодраматический и недирективный подходы в групповой работе. Техники психодрамы. Личностный рост в групповой терапии. Динамика терапевтических групп. СПб.: Речь, 2002.
20. См. например: Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2007; Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками. СПб.: Речь, 2008; Логинова О. И. Сказкотерапия в работе с детьми и со взрослыми. [Электронный ресурс]. URL: <http://olga29011.narod.ru/skazkoterap.html> (дата обращения 05.07.2017).
21. Александрова А. Л. Нарративная терапия: социально-педагогический аспект // Актуальные проблемы воспитания и образования: Сб. науч. статей. Вып. 5 / Под ред. М. Д. Горячева. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2005. С. 3–12. Центр нарративной психологии и практики. [Электронный ресурс]. URL: <http://narrative.ru/> (дата обращения 05.07.2017).
22. Петербургский театральный журнал. 2013. № 3 (73). [Электронный ресурс]. URL: <http://ptj.spb.ru/archive/73/> (дата обращения 28.07.2017).
23. ПТЖ № 3 (73). 2013. [Электронный ресурс]. URL: <http://ptj.spb.ru/archive/73/> (дата обращения 28.07.2017).